

Veronica Cisini - Maria Cristina Mazzia
Erik Pozza - Laura Ughetto Budin

SUL FILO DEL LIMITE

Ben-essere e apprendimento con persone in difficoltà



edizioni la meridiana
p a r t e n z e

Veronica Cisini
Maria Cristina Mazzia
Erik Pozza
Laura Ughetto Budin

SUL FILO
DEL LIMITE

Ben-essere e apprendimento
con persone in difficoltà

Indice

Prefazione di Mauro Mario Coppa9

Parte Prima

UN APPROCCIO DIVERSO E INTEGRATO

Ben-essere e apprendimento

di Erik Pozza13

Ritardo mentale medio grave,
apprendimento e sviluppo

di Erik Pozza17

I comportamenti problema:

impariamo a guardare sotto l'iceberg

di Maria Cristina Mazzia23

Linee guida per un'integrazione scolastica
rispettosa e individualizzata

di Laura Ughetto Budin27

La costruzione della mappa relazionale

di Maria Cristina Mazzia31

Proposta di un'esperienza educativa

di Veronica Cisini35

Parte Seconda

IN PRATICA

Il legame tra teoria e prassi

di Veronica Cisini47

Strategie per un apprendimento funzionale

di Veronica Cisini53

Schede tecniche: una proposta concreta

*di Veronica Cisini, Irene Campaner,
Katia Smorgon, Massimo Givone*75

APPENDICE

Schede osservative79

Schede tecniche83

Bibliografia133

Ben-essere e apprendimento

di Erik Pozza

Aristotele ha detto:

l'uomo felice è quello che vive bene ed ha successo: infatti la felicità è stata definita, pressappoco, come una specie di vita buona e di successo¹.

Il confronto quotidiano con persone che hanno limitazioni importanti nella percezione di se stessi e del mondo porta in modo abbastanza consueto a considerare quale sia la condizione migliore per la persona. Quali interventi migliorano le condizioni di vita dei bambini con ritardo mentale e gravi problemi del comportamento? Occorre seguire i desideri espressi, anche se inadeguati all'ambiente, oppure occorre lavorare per modificarli? E soprattutto, vale la pena di intervenire dal punto di vista educativo oppure gli interventi "giusti" sono il soddisfacimento dei bisogni primari e la tutela della salute fisica?

Nelle prossime pagine, coniugando elementi dell'esperienza concreta con elementi teorici, verrà fornita una definizione del senso del lavoro educativo con le persone con ritardo mentale grave e con difficoltà nel comportamento.

Il benessere e la qualità della vita

Benessere: buono stato di salute; [estensivamente] stato di soddisfazione interiore generato dal giusto equilibrio di fattori psicofisici².

1. Aristotele, *Etica Nicomachea*, libro I, cap. 8.

2. Voce de lo Zingarelli, *vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli 2006.

Definire il benessere come lo "stare bene", così come, forse, siamo abituati a pensare e sentire, aiuta poco a guidare l'azione educativa rivolta alle persone con ritardo mentale. Anche la definizione che ne dà il dizionario può lasciare perplessi: dal punto di vista operativo, che cosa significa? Come facciamo a valutare lo stato di soddisfazione interiore? Qual è un giusto equilibrio di fattori psichici e fisici?

Orientativamente, da un'analisi superficiale, emergono due fattori: la complessità e la globalità del concetto.

Il benessere è qualcosa di complesso, che ha a che fare con aspetti fisici e psichici della persona, e che in qualche modo deve essere percepito dalla persona stessa. Non sembra, però, essere il piacere, troppo estemporaneo, semplice, concreto.

In definitiva il benessere è una percezione che dura nel tempo, generata da un equilibrio positivo tra differenti fattori, sia fisici che psichici: fuochino.

Forse la definizione di qualità della vita potrà migliorare la costruzione del concetto.

Qualità della vita: insieme delle condizioni ambientali, sociali, lavorative e simili che concorrono a determinare il grado di benessere del vivere quotidiano³.

Il concetto di qualità della vita richiama l'idea di standard, di eccellenza relativamente ad aspetti essenziali della vita stessa, e quindi conferma il fatto che la percezione di elementi di qualità della vita deve avere una qualche caratteristica di durevolezza, non può essere legata all'estemporaneità di una esperienza. La ricerca scientifica attuale ha evidenziato domini e indicatori della qualità della vita, elaborati da Schallock e Verdugo Alonso nel tentativo di fornire un modello per orientare i professionisti "nell'*assessment*, nell'applicazione e nella valutazione della qualità della vita". Gli indicatori cruciali di qualità della vita forniscono un utile orientamento di massima dell'azione educa-

3. Voce de lo Zingarelli, *vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli 2006.

tiva. Analizzare il livello al quale il contesto fornito alle persone si situa relativamente a ciascun indicatore fornisce un'idea precisa di quali siano le aree di intervento da mettere in atto, quali siano i servizi da organizzare, quali siano il tipo di obiettivi generali da proporre.

Diversa è la sensazione qualora si tenti di situare ciascun singolo soggetto relativamente agli indicatori. Senza tener conto del punto nel quale si situerebbe il soggetto stesso potendolo fare, l'operazione rischia di risultare difficile, poco utile, fuorviante. Il soggetto, con il suo "stato di soddisfazione interiore" potrebbe passare in secondo piano ed essere obbligato ad adattarsi a un contesto fatto di obiettivi da raggiungere, di apprendimenti da ottenere, di comportamenti da produrre.

Ancora fuochino.

Indicatori cruciali di qualità della vita:

- benessere emozionale
- relazioni interpersonali
- benessere materiale
- sviluppo personale
- benessere fisico
- autodeterminazione
- inclusione sociale
- diritti

Il rispetto dell'individualità

È evidente che l'apprendimento può essere favorito o sfavorito a seconda delle condizioni dell'ambiente e degli stati interni della persona. Nella programmazione degli interventi educativi rivolti a persone con ritardo mentale o difficoltà comportamentali, entrambe le categorie di elementi devono essere tenute in grande considerazione.

Se è vero, come pensiamo, che le persone hanno in sé le risorse per apprendere o per crescere, qualora siano poste nelle condizioni di poterlo fare, il nostro ruolo è perlomeno quello di creare le migliori condizioni possibili: entrano in gioco il

rapporto tra operatori e utenti, l'ambiente umano materiale e organizzativo, i supporti, i tempi, l'adeguatezza dei programmi, la relazione, la motivazione. Tutti questi elementi sono caratterizzati da grande variabilità e non è inusuale che il raggiungimento degli obiettivi educativi fallisca a causa del cambiamento di uno di essi o di una inadeguata analisi iniziale, riportando educatori, genitori e soggetti a sentimenti di frustrazione e difficoltà che diventano difficili da abbandonare.

La responsabilità di non avere curato a sufficienza le condizioni di benessere essenziali per l'apprendimento, e quindi di porre i soggetti di fronte a richieste per loro inaccettabili, è un errore difficilmente diagnosticabile da parte dell'educatore ed estremamente dannoso per l'apprendimento e la relazione educativa. È difficile da notare per l'educatore che sta lavorando con il bambino perché spesso dipende da proprie difficoltà, legate al proprio modo di vedere il mondo, alle proprie caratteristiche personali, al proprio modo di entrare in relazione. Ed è particolarmente dannoso perché spesso equivale a comunicare al soggetto che non è possibile fare nulla: che non c'è possibilità, non ci sono spazi di creatività dentro a quella relazione e quel contesto di apprendimento; o, peggio ancora, che "non valgo nulla" e il mondo è, e sarà sempre, incomprensibile.

Se poniamo il benessere come base per apprendimenti significativi, dobbiamo collocare la riflessione in un'ottica globale, olistica: sono importanti tutti gli aspetti dell'essere umano, tutti gli ambiti di vita della persona; contano anche il passato e il futuro; contano le preferenze, i vissuti, le motivazioni, le valutazioni. Vi sono aspetti oggettivi, validi per tutti, ma anche soggettivi, ai quali ciascuno potrà dare una valutazione del tutto personale.

Soprattutto, nell'idea di ben-essere-per-sé di ognuno, ci sono aspetti desiderabili e aspetti non desiderabili, e questo fatto costituisce una parte fondamentale della propria individualità. Dimenticare le differenze tra le persone implica la definizione di bisogni e percorsi educativi standardizzati, in

cui a ogni carenza è legato un percorso di abilitazione, a ogni ritardo un percorso di recupero, ma anche a ogni differenza un atto di negazione.

Occorre invece rispettare il paradigma, la configurazione individuale con cui ciascuno nasce, nella ricerca di uno sviluppo e di un benessere ricercati e accolti dalla persona stessa: solo nella capacità di rispettare il divenire individuale di ciascuno possiamo porre le radici dell'intervento educativo; solo se ci interroghiamo sul significato di quel divenire possiamo davvero promuovere il benessere.

Lo sviluppo di ciascuno non procede linearmente, come su un binario ferroviario, attraversando stazioni predeterminate in orari prestabiliti, fino all'arrivo. Come è possibile rilevare senza difficoltà pensando a noi stessi, la crescita è fortemente non lineare. Vi sono spinte in avanti, regressioni, a volte si prendono strade secondarie per poi tornare su quella principale o abbandonarla del tutto. La turbolenza dello sviluppo può raggiungere diversi livelli, restare limitata o, a volte, raggiungere livelli manifestamente inaccettabili a seconda di quanto contenimento interno o esterno abbiamo. Nonostante la sua funzione positiva, è proprio il contenimento, quando eccessivo, che spesso rischia di negare la natura dell'individualità stessa.

Un modello migliore di quello lineare per pensare la crescita e l'apprendimento potrebbe essere quello dei sistemi caotici, ovvero sistemi imprevedibili, instabili, in cui piccole variazioni di stato possono allontanare di molto dall'equilibrio, piccole variazioni di alcune variabili possono dare grandi variazioni in altre. È utile, per esempio, pensare che piccole variazioni delle condizioni iniziali (a qualunque punto si situi questo inizio, nel nostro intervento educativo) comportino grandi variazioni nelle condizioni finali. Qualsiasi intervento, qualsiasi variabile, qualsiasi evento che abbia potuto sembrarci insignificante, per quella persona e per il suo paradigma possono avere grande significato e comportare reazioni enormi in un tempo futuro indefinito, molto vicino o molto lontano.

Ciascun organismo elabora e dà un senso ai propri vissuti, organizzando e modificandosi in ragione di questi significati. Ogni sollecitazione alla crescita ha anche significati non manifesti, che a volte hanno effetti contrari a ciò che l'educatore vorrebbe, insieme alla persona, raggiungere. Ciò è ancora più evidente nelle persone che hanno poca consapevolezza, poca capacità di "pensare il proprio pensiero", poca capacità di esaminare le situazioni e comunicare bisogni e istanze.

Un atteggiamento teso all'osservare, all'accogliere e se possibile al comprendere è fondamentale in ogni percorso educativo, e deve essere mantenuto anche nella realizzazione di apprendimenti e percorsi che solo in una visione semplificatoria potrebbe sembrare lineare. A fronte di finalità e metodologie codificate, vi saranno obiettivi specifici e tecnologie didattico-educative diverse per ognuno. Ciò che rimarrà indeterminabile a priori perché frutto dell'incontro tra soggetto ed operatore, sarà il percorso individuale di ciascuno nella realizzazione delle proposte, nella acquisizione delle abilità, nella integrazione di quelle abilità tra quelle esistenti, nel loro significato per se stessi.

Conclusioni

Alla luce di queste brevi riflessioni è possibile ipotizzare la risposta alla domanda di poche pagine fa: "È davvero necessario strutturare percorsi educativi anche per persone le quali possono raggiungere livelli di autonomia, autoconsapevolezza, autoefficacia bassi o molto bassi?".

La risposta è affermativa: possono esserci, nella vita di tutti, fatiche che vale la pena di fare in favore di un miglioramento sensibile del benessere. Se apprendere un modo in più di passare il tempo, anche se potrebbe sembrare semplice e meccanistico, significa aggiungerlo all'unico modo che c'era prima, le possibilità di scelta del soggetto sono enormemente aumentate: prima non ne aveva nessuna, ora ne ha una. Forse in questo modo si è aperta anche la possibilità di capire che

è possibile effettuare delle scelte, che non tutto è sovradeterminato.

Ovviamente, d'altro canto, se questo apprendimento è fine a se stesso, e deve essere eterodiretto in maniera puntuale poiché la persona non ha tutte le risorse che le occorrono per costruirlo, difficilmente avrà modo di metterlo in atto nel suo ambiente, e sarà stata fatica, sofferenza e tempo sprecato a danno di quanto aveva senso imparasse.

Fatti salvi i principi etici e deontologici di ciascuna professione, quanto più i gradi di libertà della persona aumentano grazie ad apprendimenti ancorché al limite delle proprie possibilità, vale la pena di sollecitarli, qualora essi siano raggiungibili e condivisi dalla persona e dal suo ambiente.

Apprendere possibilità di scelta e possibilità di comunicazione consente di costruire, affinare o mantenere relazioni educative vive, che aprono a possibilità di crescita altrimenti precluse. Non dobbiamo correre il rischio di anteporre gli apprendimenti all'educazione, le capacità al loro uso, gli strumenti alla comunicazione: invece che vedere la luna, vedremo soltanto il dito che la indica.

Aristotele ha detto anche:

definiamo l'autosufficienza come ciò che, anche preso singolarmente, rende la vita degna di essere scelta, senza che le manchi alcunché⁴.

4. Aristotele, *Etica Nicomachea*, libro I, cap. 7.

Linee guida per un'integrazione scolastica rispettosa e individualizzata

di *Laura Ughetto Budin*

Integrazione: un inquadramento di significato

Che cosa significa integrazione quando parliamo di disabilità e di scuola?

Per poter rispondere è fondamentale riferirsi al lento, ma costante processo di rivoluzione/evoluzione che ha interessato in modo differente e a più livelli i vari aspetti della nostra società, a partire dalla seconda metà del Novecento.

Tale processo è difficile da definire perché caratterizzato da una pluralità di fattori strettamente interconnessi. Tra i principali ricordiamo: lo sviluppo delle scienze umane, il diffondersi di nuovi modelli socio-pedagogici capaci di porre al centro del processo educativo lo sviluppo della personalità dell'allievo e le sue abilità di comunicare e di apprendere, i progressi compiuti nell'ambito della ricerca medica e la maggiore possibilità di indagine scientifica (es. sulle cause o sulle caratteristiche comuni ad alcune patologie). A questi fattori si sono aggiunti da un lato la capacità dei sistemi valoriali e culturali di riferimento di dimostrare maggiore sensibilità e attenzione verso i problemi dell'individuo, diffondendo sentimenti di solidarietà, tolleranza e rispetto dell'altro, riconosciuto e valorizzato nella sua caratteristica unicità, e

dall'altro lato i progressi compiuti in materia di legislazione italiana che, a partire dagli anni Settanta, ha sancito il diritto di tutte le persone disabili di essere inserite nelle classi comuni della scuola (materna, elementare e media). Questo processo di innovazione arriva, negli anni Novanta, a definire le modalità per la realizzazione dell'inclusione (i gruppi di lavoro, la valutazione del rendimento e le prove di esame) e a riconoscere come obiettivo dell'integrazione lo sviluppo delle potenzialità della persona disabile nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione.

Questa premessa, che non ha la pretesa di essere esaustiva, ci ricorda che il significato della parola integrazione non può essere dato come assoluto e nemmeno come assodato. Si tratta di una costruzione di significati in continuo divenire, operata a più mani attraverso una costante opera di condivisione e confronto tra le parti e che non può prescindere dal prendere in considerazione la persona a cui si rivolge, il contesto in cui è inserita, le sue caratteristiche e i suoi bisogni.

L'integrazione a scuola del bambino disabile: da spettatore ad attore

Il percorso di integrazione che ha portato a riconoscere e garantire il diritto dei bambini disabili ad essere inseriti nelle scuole e nelle classi comuni è ormai una realtà codificata; eppure ogni inserimento è sempre una storia a sé, stravagante e irripetibile. Questo perché l'unicità cognitiva, comunicativa e comportamentale del bambino disabile è difficilmente omologabile ad uno stile, un modello di intervento: la carta vincente è la capacità di cogliere queste caratteristiche specifiche per offrire risposte il più possibile flessibili e personalizzate.

L'accoglienza a scuola di un bambino disabile, oltre alla mole di documenti cartacei, alle comunicazioni (formali e informali) e alle riunioni che

hanno luogo tra le varie figure che già conoscono e che conosceranno il bambino, suscita sempre un po' di preoccupazione, legata proprio a quella unicità che il bambino disabile, più di ogni altro, rappresenta.

Gli stati d'animo legati al processo di inserimento possono connotarsi diversamente nella famiglia, nella scuola e infine nel bambino stesso.

La preoccupazione può essere espressa con molteplici modalità dalla famiglia che affida, magari per la prima volta (pensiamo a bambini molto piccoli e al primo giorno di materna) ad un nuovo contesto e a nuove figure un figlio con un'unicità ancora da capire in tutte le sue espressioni: perché i suoi comportamenti sono imprevedibili, a volte risultano bizzarri o esagerati, esasperati rispetto alla situazione, inspiegabili, oppure perché non riesce ad esprimere i propri bisogni, neanche quelli più basilari (es. avere sete), oppure perché è emotivamente molto sensibile o dipendente dall'adulto. I motivi possono essere molteplici ed esclusivi, così come è assolutamente unico ogni bambino.

La preoccupazione può riguardare anche la scuola e si traduce nell'arduo lavoro di garantire personale qualificato, un sufficiente monte ore di frequenza settimanale e di individuare quali figure possono essere coinvolte oltre al personale docente, per offrire un percorso educativo e didattico il più possibile integrato e adeguato alle caratteristiche del bambino.

Da ultimo, in ordine di importanza crescente, la preoccupazione è sicuramente del bambino disabile stesso, perché i molteplici e contraddittori pensieri e stati d'animo che accompagnano il cambiamento non sono facilmente compresi e rielaborati, e nella sua mente i concetti trovano con fatica il giusto ordine e la corretta strutturazione.

Come si può progettare un'integrazione che non si traduca in preoccupazione, ma che sia anzi un'occasione di crescita per tutte le figure coinvolte?

Il primo passo è sicuramente quello di lavorare con il gruppo classe per incuriosire, informare e sensibilizzare al tema della diversità, così che la

si possa scoprire in ogni sua forma e in ognuno di noi e si impari a valorizzarla come elemento imprescindibile per la costruzione di relazioni rispettose e democratiche. Tutto questo assume un ulteriore significato se pensiamo che, in particolare per l'alunno disabile, la scuola e il gruppo classe spesso sono i primi e i più significativi luoghi della relazione con i pari.

Il secondo e fondamentale passo è che il bambino disabile, con le sue preferenze, attitudini e i suoi ritmi, possa guidarci nella strutturazione e definizione del suo percorso scolastico. Bisogna creare i presupposti affinché non sia spettatore, ma attore della propria integrazione a scuola, così da poterne scegliere i tempi, i luoghi e le modalità. Spesso la fatica di chi si trova a progettare un percorso di integrazione è quella di doversi calare nella realtà del bambino disabile. Ad esempio, nel suo modo di percepire gli elementi del contesto (talvolta uno stesso oggetto può apparire piacevole o spiacevole, fastidioso, addirittura intimorire a seconda dell'esperienza che il bambino ne ha fatto in precedenza o del suo modo di percepirla attraverso i sensi) o nei suoi tempi di risposta ad uno stimolo (i tempi che intercorrono tra lo stimolo e la risposta, non sono solo tempi di latenza, ma spesso sono il tempo di elaborazione della mente di quel bambino).

In questo senso renderlo attore significa anche renderlo responsabile di alcune scelte operative che non sono definite a priori, ma concordate con lui in un rapporto di fiducia e rispetto reciproco. Riconoscere la diversità come elemento strutturale e non patologico ci permette di superare la concezione per cui il bambino disabile è l'unico a dover ricevere, dalle insegnanti o dai compagni, una serie di stimoli.

È importante acquisire una visione più complessiva della situazione, in cui si riconosce e si valorizza il rapporto di scambio e arricchimento reciproco che avviene all'interno della classe: tra insegnante e alunno disabile e tra quest'ultimo e i suoi compagni. Nel gruppo dei pari, infatti, la presenza di

bambini disabili favorisce una maggiore maturità sul piano emotivo, cognitivo, relazionale e valoriale.

Viceversa nel bambino disabile, il livello di socializzazione con i compagni, oltre ad essere l'asso della manica per una reale integrazione, è il termometro che potremmo utilizzare per valutare l'efficacia del contesto scuola nel motivare, orientare e sviluppare l'apprendimento, il comportamento, la comunicazione, l'autonomia e la costruzione della propria identità.

In conclusione, possiamo dire che il successo del percorso didattico-educativo dell'alunno disabile è strettamente connesso al grado di integrazione che egli raggiunge all'interno del gruppo classe e a quanto si può esprimere come attore di se stesso.

La programmazione e il piano educativo individualizzato

La possibilità di progettare un percorso didattico-educativo efficace ed efficiente in tempi, metodi e obiettivi, ha sempre a monte la capacità di compiere un'attenta osservazione, fin dai primi giorni dell'inserimento a scuola dell'alunno disabile.

Tuttavia restano alcuni interrogativi. Da dove partire per l'osservazione? Sicuramente è necessario considerare l'alunno disabile per comprendere quali sono le sue caratteristiche personali e come queste influenzano il suo sentirsi nel contesto. Ad esempio, è fondamentale osservare le risorse che è in grado di attivare per relazionarsi (a più livelli: chiedere aiuto, esprimere bisogni, entrare in contatto con l'altro), gli interessi (ciò che è in grado di generare in lui motivazione, stimolo) e le situazioni potenzialmente a rischio (quelle cioè che creano forti criticità a livello emotivo e conseguente incapacità a controllare il proprio comportamento). Un contributo fondamentale nell'orientare la nostra osservazione, soprattutto all'inizio, quando si devono prendere le coordinate rispetto al cosa approfondire, è rappresentato dalla famiglia e dalle figure professionali che hanno già conosciuto e

condiviso con il bambino percorsi educativi.

Quasi in contemporanea l'osservazione deve essere indirizzata a cogliere le caratteristiche della classe. Si tratta di prestare attenzione alle dinamiche interpersonali che si instaurano e ai punti di forza che i compagni possiedono, come singoli e come membri di un gruppo.

L'osservazione, pur essendo uno strumento imprescindibile per raccogliere informazioni utili alla definizione degli obiettivi, non riguarda unicamente la fase iniziale, ma è un processo che si snoda parallelamente alla progettazione. Si parla di osservazione in itinere, in divenire, proprio perché c'è una stretta e continua interconnessione tra la capacità di monitorare e la possibilità di prevedere un percorso didattico-educativo efficace, cioè realisticamente adeguato al bambino disabile con cui lavoriamo. L'osservazione non è mai un atto passivo; l'osservatore, infatti, è "progettista" e "costruttore": deve saper ricalibrare gli obiettivi nel tempo, talvolta intervenendo sulle caratteristiche del contesto (a livello relazionale o ambientale) al fine di ridurre gli elementi di criticità e aumentare le occasioni di apprendimento e di attivazione di risorse da parte del bambino. In questo processo di definizione degli obiettivi, due aspetti relativi agli insegnamenti sono più importanti di altri: l'adeguatezza e l'utilità sociale. Prevedere progettazioni adeguate permette di evitare esiti frustranti (per noi e per il bambino, soprattutto), mentre considerare l'utilità sociale consente di costruire percorsi attinenti, concreti e contestualizzati.

Nella scuola la progettazione si concretizza nella stesura del piano educativo individualizzato (PEI): documento in cui si esplicitano gli obiettivi (didattico-educativi, riabilitativi, di socializzazione), le forme di integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche e gli interventi finalizzati alla piena realizzazione del diritto all'educazione, all'istruzione ed integrazione scolastica dell'alunno disabile.

Ma la responsabilità della progettazione a chi

appartiene? Anche se c'è una titolarità dell'insegnante di sostegno, la progettazione deve essere sempre il risultato delle osservazioni compiute da differenti punti di vista e da molteplici figure.

Chi progetta deve, operativamente, poter condividere la responsabilità e la conduzione del percorso didattico-educativo con le altre agenzie formative. Questo consente di non incorrere nell'autoreferenzialità degli insegnamenti e favorisce la generalizzazione dei contesti di apprendimento. In questa ottica il piano educativo individualizzato diventa lo strumento che permette alla scuola di essere luogo di relazione, confronto e discussione con la famiglia, il team degli insegnanti e la rete dei servizi sociali presenti sul territorio.

Da progetto individualizzato a progetto di classe

Come far sì che il progetto di integrazione del bambino disabile non sia solo un adempimento burocratico o un documento che riguarda il singolo bambino e la sua insegnante, ma diventi uno strumento di lavoro utile alla classe per progettare un percorso di inclusione?

In risposta a questa domanda non esiste un metodo definibile a priori, ma esistono delle buone prassi, degli accorgimenti che permettono di guidare l'agire educativo e di creare i presupposti per l'inclusione.

Prima di tutto occorre lavorare sul team degli insegnanti al fine di superare la visione per cui la definizione e il perseguimento degli obiettivi del progetto del bambino con disabilità sono a carico solo dell'insegnante di riferimento (di sostegno). Il percorso di integrazione è un percorso trasversale a tutte le discipline e necessita di una pluralità di occasioni in cui il bambino possa sperimentare e generalizzare il suo "sentirsi parte" di un gruppo. Successivamente è importante che a livello di classe si progettino e si programmino momenti di integrazione, cioè che vengano previsti spazi e

attività che stimolano la relazione e l'interdipendenza tra i bambini. Esemplicazioni di questi momenti sono le occasioni in cui far sperimentare ai compagni alcune sensazioni legate alla disabilità, oppure quelle in cui sono stimolati a prendersi la responsabilità del compagno con disabilità. Le prime possono essere realizzate strutturando laboratori sulle stimolazioni percettive: i bambini possono essere coinvolti nella scelta dei materiali e nella creazione di oggetti, giochi e attività finalizzate a far comprendere l'importanza dell'uso dei cinque sensi e cosa vuol dire avere un deficit sensoriale (esempio maracas costruite con bottigliette e biglie per le stimolazioni uditive, scatola delle essenze per lavorare sull'olfatto, pannelli rivestiti di differente materiale per sperimentare le sensazioni del ruvido, liscio, morbido...).

Oltre a questi laboratori si possono favorire dei momenti di assunzione di responsabilità nei quali a turno, i bambini rivestono il ruolo di tutor nei confronti del compagno con disabilità, affiancandolo in quegli apprendimenti nei quali necessita di aiuto.

In questo senso i compagni rappresentano un'inesauribile fonte di fantasia e di progettualità che ci permette di costruire con il bambino disabile lo spazio materiale e relazionale dell'integrazione. Non deve essere dimenticato che l'educazione alla differenza deve essere parte dell'insegnamento e che la capacità di accogliere è strettamente legata alla capacità e al livello di comprensione che riusciamo a sviluppare nei compagni. Ne consegue che il ruolo dell'insegnante all'interno del gruppo classe è fondamentale sia nel saper riconoscere, incentivare, gratificare i comportamenti volti all'integrazione (atteggiamenti di ascolto, collaborazione, aiuto...), sia nello spostare il punto di vista da quelle che sono le difficoltà, i limiti del bambino disabile, alle sue potenzialità.

Strategie per un apprendimento funzionale

di Veronica Cisini

L'apprendimento consiste nell'acquisizione o nella modifica di conoscenze, comportamenti, abilità, valori o preferenze che genera un cambiamento relativamente permanente per effetto dell'esperienza. In sintesi c'è una modificazione del comportamento derivante dalle esperienze di vita e che dura "stabilmente" nel tempo.

La presenza di *deficit* intellettivi e/o fisici rappresenta un limite ai naturali processi evolutivi. La possibilità di usufruire di situazioni spontanee per passare da uno stadio di sviluppo all'altro è compromessa in quanto il *deficit* determina l'incapacità di interagire autonomamente con l'ambiente circostante¹⁴. Nella pluridisabilità le risorse alternative sono deficitarie, la realtà viene codificata e analizzata in modo incompleto e distorto con la conseguente produzione di risposte inadeguate da parte del soggetto.

Quindi parlare di apprendimento in questo ambito significa avere una visione ampia e globale della persona che consideri oltre all'area cognitiva, anche gli aspetti psicologici e affettivi, quelli relazionali, quelli relativi all'autonomia personale e sociale e quelli comunicativi. Non si può prescindere dal considerare il ruolo delle emozioni nell'apprendimento, che non può quindi essere solo un fatto logico e oggettivo.

Quanto detto ha due implicazioni: da una parte è necessario che le acquisizioni siano costruite sugli

interessi della persona, anche se bizzarri, limitati e apparentemente troppo semplici, poiché imparare qualche cosa che ci interessa molto e che ha collegamenti con la nostra "vita reale" è molto più semplice; dall'altra bisogna avere consapevolezza che l'imparare un nuovo comportamento fa spesso sorgere forti emozioni di paura, ansia ed eccitazione, poiché la nostra reazione davanti a un problema viene messa in discussione e modificata dall'ambiente che abbiamo di fronte.

Nei processi di apprendimento di persone con disabilità e problemi di comportamento gravi, la frustrazione è dietro l'angolo. Ciò vale sia per il soggetto, sia per i professionisti che attuano il progetto e chiama in causa fattori personali di entrambi i poli dell'educazione.

Ce la faremo o saremo assaliti dalla frustrazione nel vedere continui fallimenti e obiettivi che tardano a realizzarsi mentre genitori e insegnanti chiedono giustamente delle risposte? La risposta può essere affermativa se trova ragion d'essere in tre elementi essenziali:

- nel far ricorso ad approcci scientificamente validati che mediante studi accreditati danno risposte concrete per costruire un progetto educativo realizzabile;
- un lavoro di équipe multidisciplinare e condiviso con i familiari e con la rete di riferimento;
- lo sguardo a colui che è il soggetto del nostro apprendimento e quindi, come abbiamo visto nel capitolo precedente, l'attenzione alla personalizzazione dell'intervento.

Scienza, tecnologie, sapienza, professionalità, passione e relazione devono convergere in una filosofia del lavoro armoniosa.

I capitoli che seguono sono stati progettati con l'intento di suggerire interventi concreti per conferire all'apprendimento due caratteristiche fondamentali: essere teso all'autonomia e migliorare la qualità della vita.

Se da un lato occorre tenere presente l'orizzonte

14. Istituto Dei Ciechi Di Milano (a cura di), 2003, p. 18.

del miglioramento della qualità di vita e del benessere della persona, per prima cosa l'apprendimento deve divenire uno strumento per promuovere l'indipendenza e l'autonomia. Ciò non significa dimenticare che ognuno di noi è in qualche modo dipendente dall'altro e che proprio da questa interdipendenza scaturiscono le nostre qualità umane e sociali. Nell'ambito della disabilità è però spesso solo il *caregiver* che definisce cosa è benessere per l'altro. L'operatore diventa in un certo modo "la stampella" della persona disabile e quando questa viene a mancare è come se la persona non sapesse fare più nulla, cade nella passività o in comportamenti stereotipati. In questo caso è giusto chiedersi: "abbiamo insegnato abilità realmente funzionali per l'altro o solo risposte meccaniche che reggono grazie alla nostra presenza? Questa è vera relazione o maschera un rapporto totalmente asimmetrico che non rispetta il diritto di libertà e d'indipendenza dell'altro?". Dobbiamo essere consapevoli che il tempo dell'altro può e deve essere un tempo di senso anche senza di noi. Un apprendimento funzionale può essere un'occasione per aiutare la persona a camminare anche senza quella stampella, pur non dimenticando l'importanza della vera relazione.

Un'educazione organizzata e "strutturata"

Uno degli approcci che maggiormente contribuisce al lavoro nei laboratori educativi specialistici e in particolare del laboratorio di apprendimento è l'approccio cognitivo comportamentale, nello specifico, quello psicoeducativo moderno. Molte delle indicazioni che seguiranno si rifanno ai principi base di questa modalità di intervento. Si sono volute diffondere alcune delle tecniche dell'approccio psicoeducativo, non solo a persone con disturbi generalizzati dello sviluppo, ma anche a persone con ritardo mentale medio e/o comportamenti problema importanti, o con deficit

intellettivi-fisici gravi. Elemento comune a queste diverse patologie è la necessità di chiarificazione e il bisogno di viverci come persone capaci di svolgere un compito nella maggior indipendenza per loro possibile.

Aspetto essenziale per perseguire questi due obiettivi è l'organizzazione strutturata degli ambienti, delle attività, del tempo e del materiale. Di seguito affronteremo singolarmente questi temi.

È necessario chiarire il concetto di strutturazione per non incorrere in incomprensioni. *Organizzazione strutturata* significa trasformare indicazioni verbali e astratte in condizioni concrete: semplificare la "struttura", ovvero giungere all'essenza dell'attività eliminando o riducendo complicazioni aggiunte, confusive e occasioni di fraintendimento. La strutturazione non deve mai essere fine a se stessa, non può essere associata al termine rigidità, ma deve necessariamente essere abbinata alla ricerca di flessibilità, nel senso che deve essere costruita in funzione dei bisogni e del livello di sviluppo della singola persona. È soggetta a modifiche dinamiche, prevede la possibilità di effettuare scelte e l'istruzione in contesti naturali. Non bisogna quindi confondere l'organizzazione, la pianificazione e il rigore nell'attuazione con un approccio autoritario o rigido.

Theo Peeters propone di non chiamare più l'educazione *strutturata*, perché la parola non enfatizza sufficientemente le caratteristiche dell'approccio, può favorire l'idea di qualcosa di forzato a cui le persone si devono adattare, di un obiettivo piuttosto che un mezzo. Propone perciò di utilizzare il termine *supporto visivo* poiché rende immediatamente chiaro che lo scopo è di aiutare la persona, assumendo maggiormente un'accezione "sociale"¹⁵. Questo suggerimento può essere accolto con maggior vigore se si pensa che l'organizzazione di ambienti e compiti permette alla persona di rilassarsi, sentirsi sicura e, quindi, di concentrarsi non solo sul fare, ma anche sulla

15. Peeters, 2001, p. 95.

relazione con l'altro incentivando quindi la socializzazione. All'interno di questi capitoli si utilizzeranno entrambe le terminologie, sicuri che il lettore sarà in grado di coglierne il significato globale, attraverso anche un'associazione con la propria vita quotidiana: chi non si sente più sicuro e predisposto a interagire se entrando in luogo sa esattamente cosa dovrà fare, se le persone che lo accompagnano gli avranno chiarito come svolgere l'attività e in quali tempi?

Un ambiente che ha alla base questo criterio di organizzazione e di facilitazione, deve rispondere ad alcune domande precise:

- 1) DOVE devo svolgere l'attività?
- 2) PER QUANTO TEMPO dovrò svolgerla?
- 3) COSA DEVO FARE?
- 4) COME e CON CHI devo svolgere questa attività?

Se intendiamo "struttura" come "flessibilità" non può esistere un'organizzazione uguale per tutti: a seconda delle caratteristiche individuali si forniranno delle indicazioni differenti, senza pretesa di esaustività, poiché ogni occasione di apprendimento e ogni persona sono una storia a sé. Si può solo offrire uno scenario su cui poi "ogni attore costruisce il suo spettacolo".

DOVE? Organizzazione dello spazio

Quando si organizza l'ambiente fisico è necessario fare attenzione che i singoli segnali che lo spazio invia siano coerenti con le attività che in quello spazio si svolgono e con le abilità che andiamo a insegnare¹⁶. Se l'ambiente fisico dà già nell'immediato segnali chiari, le persone con autismo e/o ritardo mentale e/o comportamenti problema avranno sempre meno bisogno della nostra interferenza, saranno agevolati nell'apprendimento indipendente, riceveranno una conferma all'emis-

16. Micheli, Zacchini, 2004, p. 31.

sione del comportamento appropriato; mentre le persone con pluridisabilità accoglieranno un messaggio di protezione e di prevedibilità che ne agevolerà la comprensione della richiesta.

Persone con le caratteristiche precedentemente descritte hanno diritto a uno spazio pensato per rispondere alle loro esigenze, ordinato, accogliente e anche esteticamente gradevole. Gli ambienti principali che bisogna normalmente organizzare sono:

- un angolo morbido per il gioco organizzato con le attività che il ragazzo predilige;
- un angolo di lavoro (descritto nei paragrafi successivi);
- uno spazio per le autonomie (dove riporre i propri effetti personali, uno spazio per mangiare, ecc.).

Organizzazione del laboratorio di apprendimento

Nello specifico affronteremo la strutturazione del laboratorio di apprendimento, poiché è all'interno di questo spazio che vengono impostate le osservazioni, definite le aree di apprendimento, sperimentati strategie e materiali personalizzati, per poi, successivamente, spostare l'attività negli altri laboratori e nei contesti di vita quotidiana (in particolare in casa e a scuola).

Il laboratorio di apprendimento consta di postazioni di lavoro costituite da:

- tavoli regolabili in altezza ed ergonomici per permettere alle persone in carrozzina di avere la giusta distanza dal piano di lavoro e raggiungere il materiale in modo autonomo. È possibile inoltre rialzarne la parte posteriore per agevolare la visione dell'attività o della sequenza di lavoro a coloro che hanno minorazioni visive o per facilitare ulteriormente la presa del materiale. I tavoli sono provvisti di

ruote per permetterne lo spostamento e rendere la postazione il più individualizzata possibile e adatta alle necessità di apprendimento di ognuno, individuata la posizione le ruote vengono fissate. Anche le sedie presenti sono regolabili in altezza.



1 TAVOLO

Ogni postazione ha su un lato un mobile con dei ripiani per riporvi i compiti da svolgere creando una sessione di apprendimento individualizzata; vi sono a disposizione ceste o scaffali per agevolare la fase di lavoro indipendente (nel dettaglio in seguito).



2 POSTAZIONE LAVORO

Sono presenti poi ulteriori armadi, dove tutti i materiali di lavoro sono riposti in base a una clas-

sificazione delle aree di apprendimento (manualità, area percettivo-cognitiva, gioco, interazione, autonomie, ecc.).

Lo spazio così predisposto comunica un messaggio chiaro: “qui lavoro, qui imparo!”. Senza la necessità che l’operatore intervenga. Le persone, anche con disabilità gravi, si abituano presto a rispondere ai suggerimenti insiti nel loro ambiente.

All’interno di questo spazio avvengono due fasi di lavoro: quella di apprendimento e quella di lavoro indipendente.

1. Fase di apprendimento

La fase di apprendimento è successiva a quelle iniziale di valutazione e di osservazione. Gli obiettivi di questa fase sono:

1. *rafforzare abilità possedute e insegnare quelle emergenti*: in seguito alla prima valutazione, sono state definite quali sono le abilità possedute, quelle emergenti oppure quelle per cui la persona non possiede per ora i prerequisiti; si presenta nella prima sessione il materiale di apprendimento costruito sulla base delle abilità possedute per familiarizzare con il materiale e ottenere tempi di seduta e di concentrazione consoni a favorire l’apprendimento; successivamente si presenteranno compiti che partano da quelle abilità che il soggetto possiede solo in modo emergente. In questa prima fase è importante non proporre compiti che richiedano l’attuazione di capacità che il soggetto non possiede, si otterrebbe solo frustrazione e l’attivazione di comportamenti problema: l’apprendimento è un processo lento e fatto di tappe che vanno rispettate.
2. *Definire i criteri per la costruzione del materiale*: partendo sempre dai dati raccolti tramite la valutazione iniziale, si definisce il tipo di compiti per raggiungere gli obiettivi di quel

soggetto, si precisano le caratteristiche di questo materiale (per agevolare la manualità di esecuzione, la comprensione dell'attività e sollecitare la motivazione), si elencano i prerequisiti necessari, quindi si procede all'analisi del compito (descritta successivamente).

3. *Definire le gratificazioni*: si definiscono le aree di interesse e si scelgono all'interno di questo gruppo quelle che possono essere le gratificazioni a fine attività. Le ricompense devono essere sempre personalizzate.
4. *Insegnare abilità per la seconda fase e/o per la quotidianità*: si insegnano le abilità e quindi i corrispettivi compiti che poi verranno inseriti nella seconda fase di lavoro indipendente oppure direttamente nel contesto di vita quotidiana. Ad esempio si può insegnare a impugnare un cucchiaino specifico, a raccogliere il cibo e portarlo fino alla bocca. Quando il soggetto sarà indipendente nello svolgere tutti i passaggi si sperimenterà, con le stesse tecniche e lo stesso materiale in ambienti diversi e quotidiani.
5. *Definire l'impostazione e la preparazione dell'ambiente*: si valutano i tempi di attenzione, come il materiale deve essere posizionato nella stanza per permettere uno svolgimento indipendente, quali sono gli elementi che possono distrarre o creare frustrazione nella fase di esecuzione.

Le aree di *lavoro* possono essere: la motricità fine, l'area cognitivo-percettiva, le autonomie domestiche o personali, il gioco, attività per il tempo libero, la comunicazione, la socializzazione. Le singole aree, con alcuni esempi di compiti e strumenti per facilitarne l'apprendimento, verranno trattate nel dettaglio nell'*Appendice*.

L'insegnamento di nuove abilità deve sempre essere basato sulla motivazione, è quindi importante che la persona si senta coinvolta e, in un certo senso, riscopra il divertimento nell'imparare. L'insegnamento quindi non è un'imposizione ma un processo che si costruisce insieme.

Occorre anche evitare di generalizzare gli apprendimenti fino a quando la persona non mostri di essere indipendente nel contesto protetto, poiché gli ambienti di vita reali sono di solito meno strutturati, vi è la presenza di un maggior numero di persone, distrazioni e coinvolgimento emotivo, elementi che possono interferire con l'esecuzione dei compiti.

La fase di apprendimento ha alcune caratteristiche irrinunciabili:

- lavorare solo sugli obiettivi stabiliti in seguito alla valutazione (in processo chiaramente dinamico che può variare in base alle risposte date dalla persona e al cambiamento delle sue condizioni e necessità);
- iniziare il lavoro prima sempre in un ambiente protetto, quale ad esempio il laboratorio, prevedendo quindi la preparazione di un ambiente facilitante;
- proporre sempre compiti semplici e aumentare gradatamente le difficoltà, è necessario che il ragazzo non sperimenti il fallimento;
- utilizzo dell'*aiuto graduato*, fondamentale per evitare che interiorizzi l'errore ma impari da subito l'esecuzione corretta. Alcuni step dell'aiuto graduato sono:

Schede tecniche: una proposta concreta

*di Veronica Cisini, Irene Campaner,
Katia Smorgon, Massimo Givone*

Introduzione alle schede tecniche¹⁸

In questo capitolo abbiamo voluto presentare una serie di schede fotografiche di alcuni dei compiti per facilitare l'apprendimento di diverse abilità e l'attuazione delle stesse in modalità indipendente, prima in situazione protetta a tavolino e successivamente da generalizzare nel contesto di vita quotidiano.

Le schede sono divise per aree:

Manualità fine: vengono presentati tutti i compiti base per sviluppare la presa degli oggetti, la loro manipolazione, la capacità di mantenerli e le abilità per indirizzarli in modo funzionale, per inserire, togliere, ruotare, avvitare, svitare, sviluppare la presa a pinza e l'uso coordinato delle mani.

Area cognitiva: comprende compiti per sviluppare la capacità di abbinare, discriminare e/o classificare in base alla forma, al colore, alla dimensione o alla categoria di genere; le abilità percettive, di imitazione, il saper seguire semplici sequenze per portare a termine un'azione, le abilità di comunicazione, logico-matematiche e di pre-scrittura.

Autonomia domestica: compiti che aiutano l'ac-

quisizione delle azioni base per svolgere alcune attività domestiche, come svuotare la lavastoviglie o la lavatrice dividendo gli elementi per categorie, preparare la tavola e veloci pietanze, stendere il bucato, svolgere semplici pulizie domestiche, svolgere attività propedeutiche al fare la spesa.

Autonomia personale: imparare a eseguire diverse allacciature (giacca, camicie, scarpe, ecc.); indossare, piegare e ritirare i propri indumenti; curare la propria immagine personale, lavorare sul riconoscimento delle singole parti del corpo, utilizzare il denaro.

Tempo libero: in questa categoria sono stati raccolti tutti quei compiti che possono agevolare l'organizzazione indipendente del proprio tempo libero, sviluppare le abilità del gioco individuale oppure con uno o più compagni, facilitare la nascita di nuovi interessi e hobby.

Gioco basale: si concentra sulla possibilità di incentivare in persone con disabilità fisiche ed intellettive gravi l'abilità del giocare, autonomamente o con un compagno. Le attività presentate vogliono incrementare l'idea di gioco non solo come strumento terapeutico, ma soprattutto come diritto di divertirsi, di mettersi in relazione, semplicemente come diritto a giocare in modo sereno. Spesso si tende a pensare che le loro possibilità di gioco siano deficitarie, mentre forse si potrebbe guardare alla questione secondo un'altra ottica, ovvero evidenziando il nostro limite come operatori nell'offrire vere opportunità di gioco, non facendoci condizionare dalle nostre aspettative o dalla nostra concezione di "cosa significhi giocare".

Le schede sono costituite dall'indicazione della categoria di appartenenza, da una fotografia che rappresenta il compito e da una descrizione suddivisa in finalità generale, obiettivo specifico, spiegazione della modalità di utilizzo, elenco del materiale utilizzato e, in alcuni compiti, le note con

18. Queste schede sono ispirate al testo: Micheli, Zacchini, 2004.

precisazioni o suggerimenti per alcune possibili variazioni.

I compiti sono costruiti con soli materiali di recupero, perciò a volte possono comparire diverse imperfezioni, ma questo è giustificato dal fatto che è necessario costruire centinaia di compiti e modificarli frequentemente per rispondere alle necessità di apprendimento, di indipendenza e per seguire lo sviluppo della singola persona.

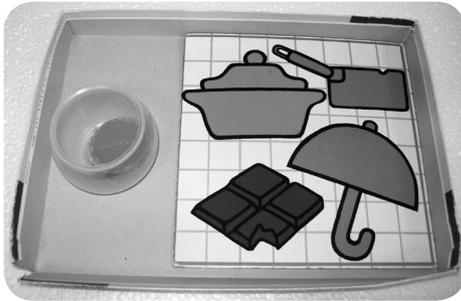
La presenza di alcuni marchi di aziende nelle foto, non è stato fatto certo a scopo pubblicitario, ma è solo dovuto all'utilizzo di materiale riciclato proveniente dalle nostre case o direttamente dai supermercati. L'utilizzo di materiale povero, inoltre, vuole suggerire l'idea che con la giusta creatività e conoscenza ogni operatore, insegnante o genitore può costruire queste attività.

Lo scopo di queste schede è quello di fornire alcuni esempi di compiti strutturati, non di fornire dei modelli da copiare; infatti, come già sottolineato nei capitoli precedenti, tutto il lavoro svolto non avrebbe significato se non sostenuto da una personalizzazione degli interventi, degli obiettivi e degli strumenti. Ognuno di questi compiti potrebbe portare il nome della persona per cui è stato costruito. Si può sicuramente utilizzare l'idea di base proposta, ma è sempre necessario adattarla alle abilità, all'interesse, al gusto estetico della persona per cui si vuole costruire questo materiale. Il volere condividere tali compiti, nasce dalla certezza, quindi, che ogni lettore farà appello al proprio bagaglio di professionalità e creatività, e all'attenzione alla persona a cui si rivolge.

Schede tecniche

Cognitivo

COGNITIVO



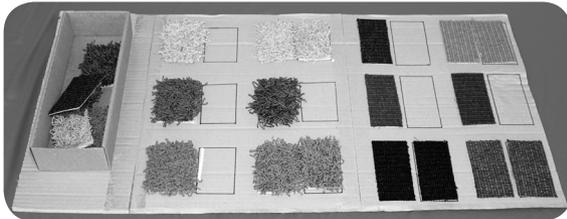
C 1

Finalità: Abbinamento

Obiettivo: abbinare tondini colorati alle relative figure di forma diversa in base a caratteristiche di colore
Compito: prelevare dal contenitore a sinistra un tondino colorato e posizionarlo sulla figura del colore uguale

Materiale: base di cartone, contenitore per i tondini, tondini di cartone di diversi colori, immagini di diversi colori, colla a caldo

COGNITIVO



C 2

Finalità: Abbinamento

Obiettivo: abbinare campioni di stoffa in base a caratteristiche tattili e di colore
Compito: prelevare dal contenitore a sinistra un campione di stoffa alla volta ed appaiarlo a quello uguale

Materiale: base di cartone, scatolina di cartone, campioni di stoffa con diverse caratteristiche tattili e di colore, colla a caldo

COGNITIVO



C 3

Finalità: Abbinamento

Obiettivo: abbinare tappini colorati in base al colore
Compito: prelevare dal contenitore a sinistra un tappino colorato alla volta e posizionarlo su uno di uguale colore

Materiale: base di cartone, contenitore per i tappini, contenitore per uova, tappi di sughero, cerchietti di carta di diversi colori, colla a caldo

Autonomia personale

AUTONOMIA PERSONALE



AP 1

Finalità: Autonomia personale

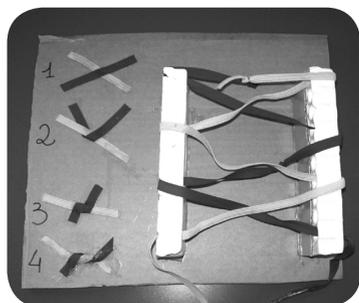
Obiettivo: imparare a utilizzare cerniere, bottoni e diversi tipi di chiusure

Compito: aprire e chiudere i lembi di stoffa dello stesso colore e fantasia utilizzando velcro, cerniere, bottoni, alamari, gancetti, lacci...

Materiale: struttura di legno, lembi di stoffa di colori e fantasie diverse, velcro, bottoni e gancetti di diversi tipi, lacci, cerniere, colla a caldo

Note: a seconda delle abilità della persona possono essere utilizzati solo alcuni tipi di chiusure

AUTONOMIA PERSONALE



AP 2

Finalità: Autonomia personale

Obiettivo: imparare a fare un nodo

Compito: afferrare i lacci rosa e azzurro e fare un nodo seguendo le istruzioni visive sulla sinistra

Materiale: base di cartone, lacci da scarpe di colori diversi, polistirolo, colla a caldo, scotch

AUTONOMIA PERSONALE



AP 3

Finalità: Autonomia personale

Obiettivo: imparare a legarsi le scarpe

Compito: utilizzare il supporto per esercitarsi a legare le scarpe

Materiale: base di cartone, lacci da scarpe, similpelle o stoffa, forbici, colla a caldo

Quali interventi migliorano le condizioni di vita fin da bambini di persone con ritardo mentale e gravi problemi del comportamento? Occorre seguire i desideri espressi, anche se inadeguati all'ambiente, oppure occorre lavorare per modificarli? E soprattutto, vale la pena di intervenire dal punto di vista educativo oppure gli interventi "giusti" sono il soddisfacimento dei bisogni primari e la tutela della salute fisica?

La risposta è affermativa: possono esserci, nella vita di tutti, fatiche che vale la pena di fare in favore di un miglioramento sensibile del benessere. Apprendere possibilità di scelta e possibilità di comunicazione consente di costruire, affinare o mantenere relazioni educative vive, che aprono a possibilità di crescita altrimenti precluse.

Coniugando elementi esperienziali e teorici, questo volume offre una definizione del lavoro educativo con le persone con ritardo mentale grave e difficoltà nel comportamento, suggerendo anche concrete ipotesi di lavoro.

Occorre rispettare il paradigma, la configurazione individuale con cui ciascuno nasce, nella ricerca di uno sviluppo e di un benessere ricercati e accolti dalla persona stessa.

Lo sviluppo della persona non procede linearmente, come su un binario ferroviario, attraversando stazioni predeterminate in orari prestabiliti, fino all'arrivo. Vi sono spinte in avanti, regressioni, a volte si prendono strade secondarie per poi tornare su quella principale o abbandonarla del tutto.

Non bisogna correre il rischio di anteporre gli apprendimenti all'educazione, le capacità al loro uso, gli strumenti alla comunicazione: invece che vedere la luna, vedremmo soltanto il dito che la indica.

Veronica Cisini, laureata in Consulenza Pedagogica per la Disabilità e la Marginalità, Master di secondo livello in Case Manager, Bioetica, Scienze Umane e ICF (Università Cattolica di Milano), lavora presso la Cooperativa "Domus Laetitia" nei servizi rivolti a persone con autismo e nel centro diurno.

Maria Cristina Mazzia, psicologa e psicoterapeuta sistemico-relazionale, consulente presso la Cooperativa "Domus Laetitia", si occupa prevalentemente di supervisione di équipe e di casi con ritardo mentale associato a disturbi del comportamento, nonché di consulenze e terapie familiari.

Erik Pozza, laureato in Scienze dell'educazione, pedagogista clinico, formatore in disegno onirico, docente in corsi per Operatore Socio Sanitario; oltre alla direzione educativa della Cooperativa "Domus Laetitia" si occupa di educazione e formazione per persone, gruppi e comunità.

Laura Ughetto Budin, laureata in Scienze dell'educazione, con corso base sull'ABA, è educatrice della Cooperativa "Domus Laetitia" dove lavora nel servizio educativo di assistenza specialistica scolastica e nei servizi rivolti a persone con autismo.

In copertina disegno di Fabio Magnasciutti

Euro 16,00 (I.i.)

ISBN 978-88-6153-306-6



9 788861 533066